

CAPÍTULO 8

ELEMENTOS PARA EL DEBATE

EN LA INICIACIÓN PROFESIONAL DOCENTE

EN ESPAÑA

Enric Prats

Universidad de Barcelona

Ana Marín - Blanco

Universidad de Barcelona

Gabriel Álvarez - López

Universidad Autónoma de Madrid

Este capítulo está orientado a recoger los aspectos más relevantes del debate actual en iniciación docente en España y a proponer un conjunto de reflexiones que favorezcan el debate en este terreno. En primer lugar, se hace un breve repaso a una serie de iniciativas y propuestas realizadas por parte de actores significativos del sistema educativo. En particular, se examinan algunos de los pronunciamientos realizados por los grupos parlamentarios que han participado en la Subcomisión encargada de establecer un Pacto Educativo, por la relevancia del órgano que lo asume; se rastrean algunas de las posiciones recogidas en el Libro Blanco de la Profesión Docente, liderado por José Antonio Marina, por su alto impacto social y corporativo; se recogen las aportaciones del documento aprobado por la Conferencia Nacional de Decanos y Decanas de Educación en 2017, por el papel fundamental que deberán ejercer las universidades en este tema, y se resume finalmente el documento en fase de elaboración del Programa de mejora e innovación en la formación de maestros, iniciativa del Consejo Interuniversitario de Cataluña, por emerger formalmente de un organismo oficial vinculado a una administración con responsabilidades educativas.

A continuación, se proponen tres líneas de discusión para avanzar en la transformación del modelo actual: en primer lugar, se propone un replanteamiento sustancial de la normativa vigente, en el sentido de aproximarse a las realidades concretas e inmediatas de cada contexto en el marco de la autonomía de centro y de gestión comunitaria de las políticas educativas a escala local; en segundo lugar, se incide en la necesidad de reflejar en la normativa de iniciación profesional docente planteamientos pedagógicos que están sosteniendo un paradigma educativo emergente, que permita dar cabida a enfoques competenciales y métodos globalizadores; en tercer lugar, se hace necesario valorar los cambios de carácter estructural, internos y externos que debe acometer el sistema educativo, a la luz de los aportes teóricos y las tendencias dominantes que insisten en la necesidad de introducir mecanismos solventes de acompañamiento integral para el profesorado novel.

Uno de los aspectos cruciales, como punto de engarce crítico de las políticas de desarrollo profesional docente, es el paso de la formación inicial acreditada previa al ejercicio docente y el momento de acceder propiamente a la función docente para operar como profesional plenamente competente. En términos concretos, la acreditación de formación está en manos de las universidades, que deben cumplir los decretos de mínimos establecidos por la Administración central, mientras que el acceso a la función docente, como se ha visto en capítulos anteriores, corre a cargo de las Administraciones autonómicas, con las directrices emanadas de la Administración central. Actualmente, la cesura existente entre una y otra emerge como un elemento crítico del sistema educativo, que se pone en evidencia por las tradiciones pedagógicas que arrastran ambas, la universitaria y la administrativa, con planteamientos e intereses incluso opuestos: mientras que las primeras aspiran a formar un docente ideal, capaz de casi todo (experto en aprendizaje, sociólogo de las familias, líder de grupos, mediador de conflictos, además de competente en áreas específicas del saber), las segundas exigen unas condiciones fundamentadas en un docente sencillamente capacitado para transmitir un conocimiento fijado, sin más expectativas, unas capacidades que quizás tampoco serán las que se pueda encontrar el docente novel en su primer lugar de trabajo. En otras palabras, los roles docentes respectivos están sumamente alejados, por lo que el impacto inicial no queda resuelto con los mecanismos actuales de iniciación profesional. El proceso complejo, por lo tanto, que une la cadena constituida por la formación inicial, la inducción y el ejercicio pleno de la profesión no está debidamente resuelta. Esa fase de inducción, como eslabón intermedio que la legislación española reduce a un momento iniciático del funcionario en prácticas, no soluciona de manera solvente ni las necesidades del sistema ni la del docente novel y mucho menos las de la escuela que lo acoge. Por supuesto, las variables que intervienen son de índole diversa, desde las que provienen del mismo estatuto profesional docente, a los sistemas

de organización escolar y asignación de plazas docentes, pasando por la arquitectura misma del proceso de inducción. Aquí nos ocuparemos de este último elemento.

1. Iniciativas sobre la iniciación docente en España

Desde que el Libro Blanco de la profesión docente (2015), de José Antonio Marina, Carmen Pellicer y Jesús Manso, abogó por la creación de un MIR docente, el debate se ha enconado, con la participación de diversos actores sociales, aunque sin aclarar debidamente los términos concretos y los conceptos que esconden las propuestas existentes. En este apartado se realizará una somera descripción de algunos de los posicionamientos recogidos hasta la fecha protagonizados por instituciones o entidades destacadas en el debate. Son voces que responden, como no podría ser de otra manera, a intereses particulares y legítimos pero que son muestra también del amplio abanico de iniciativas que se están llevando a cabo, no siempre compartiendo el mismo lenguaje, algo que complica notablemente el análisis comparado y nos aleja de cualquier veleidad valorativa.

La XII Legislatura española, iniciada en julio de 2016, se planteó la necesidad de revisar la ley de educación vigente, la LOMCE, aprobada en diciembre de 2013, después de un enconado debate social y profesional. Con la nueva correlación de fuerzas parlamentarias, se activó en febrero de 2017 la subcomisión Pacto Estado Social y Político por la Educación, una iniciativa que se venía reclamando desde diversas instancias. Todavía en fase de debate interno al cierre de este documento, el trabajo de dicha subcomisión ha discutido también el proceso de iniciación docente, que en la prensa ha sido recogido bajo la engañosa etiqueta de MIR docente o educativo, uno de los quince puntos que centran sus trabajos. A falta de transparencia sobre los resultados obtenidos hasta la fecha, sólo cabe atender al marco político de esta subcomisión, que viene determinado por los programas electorales de las fuerzas políticas que se presentaron a la corta legislatura anterior fallida, resultado de las elecciones de diciembre de 2015, que repitieron con el mismo programa a las elecciones de junio de 2016.

Así pues, repasando los programas electorales de las cuatro fuerzas parlamentarias con más representación en el Congreso de Diputados, se observa un interés explícito por la iniciación profesional docente, pero sin un desarrollo preciso en ninguno de ellos. Por ejemplo, el programa del Partido Socialista Obrero Español sitúa el MIR, "similar al MIR sanitario", en el marco de una propuesta más general de aprobación de un Estatuto del Personal Docente, junto con otras medidas (condiciones de trabajo, formación permanente, promoción profesional, etc.), sin precisar rol docente, duración del MIR, órgano responsable o financiación. Por su parte,

en el programa electoral de Ciudadanos-Partido de la Ciudadanía se introducía también la expresión "MIR docente", con explícita referencia al MIR médico, igual que en el programa del PSOE. La propuesta se acercaría, según reza el texto, al modelo llevado a cabo por Teach First en Reino Unido, y por Relay GSE, Boston Teaching Residency, Chicago Teacher Fellows y New York Teaching, en Estados Unidos, programas de distinto calibre y carácter. El documento no entra en detalles acerca del órgano responsable de coordinar y acreditar dicha formación, el perfil docente que se espera, el grado académico final y su duración, el encaje con el acceso a la profesión y el desarrollo profesional, o los costes de financiación de las prácticas residentes remuneradas que se proponen. El programa electoral del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea propone una medida concreta relacionada con la mejora del acceso a la «función pública docente», donde se indica explícitamente la instauración de un «amplio período» de prácticas, remitiendo al desarrollo profesional posterior la especialización del docente, sin ofrecer más detalles. Finalmente, en el programa del Partido Popular, se concreta una medida de creación de unas «prácticas docentes remuneradas» para futuros docentes, de dos años de duración, sin especificar si antes o después de la obtención del título correspondiente que expiden las universidades, bajo una coordinación centralizada, como requisito previo al acceso a la función docente.

En realidad, la inclusión de este tema en los programas electorales de las generales de 2015 se debió, fundamentalmente, al encargo recibido por José Antonio Marina, por parte del ministro de Educación, Íñigo Méndez Vigo, en octubre del mismo año, dos meses antes de las elecciones, una circunstancia que no deja lugar a dudas acerca de la oportunidad coyuntural de las medidas propuestas. El encargo fue asumido por un equipo formado por el mismo autor, junto con Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, y Jesús Manso, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, doctor en Educación con una tesis sobre el tema que nos ocupa y miembro del equipo de investigación que acoge esta publicación. El documento final se presentó en diciembre de 2015 y recoge explícitamente la expresión «MIR educativo», donde reconoce la herencia de artículos anteriores, de 2011 y 2015, firmados por Eugenio Nasarre, que había ocupado la secretaría de Educación con la ministra Esperanza Aguirre, y Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar del Estado entre 2012 y 2016. En aquellos artículos, firmados por separado (López Rupérez, 2015) o conjuntamente (Nasarre & López Rupérez, 2011), se explicitaba la necesidad, detectada por los datos negativos del sistema educativo en los informes internacionales, a juicio de los autores, de modificar el acceso a la función docente. La propuesta de estos autores explicitaba la fórmula de «MIR educativo» a cargo de centros superiores de formación del profe-

sorado, «incardinados en las universidades», debidamente homologados, donde los aspirantes a docentes seguirían una formación en dos fases, después de la formación básica actual de grado: un primer año teórico-práctico, equivalente a un máster universitario, con unos criterios estrictos de selección en función de las plazas docentes necesarias; una segunda fase en un centro educativo, de dos años de duración, donde los estudiantes tendrían la condición de profesores en prácticas, de carácter remunerado. Al finalizar estas dos fases, el acceso a la función pública se realizaría mediante una «evaluación final», tras lo cual se alcanzaría la condición de funcionario. Según el criterio de López Rupérez, además del carácter centralizado y orientado a la excelencia, el MIR educativo debe reunir tres características fundamentales: la selección ha de preceder a la formación profesionalizante; ha de tener nivel de postgrado, y ha de unificar la formación para maestros y profesores.

En la propuesta del Libro Blanco, el MIR adquiere la denominación DEP (Docente en Prácticas), y no se aleja demasiado de la formulación anterior: después del grado correspondiente, se propone una formación de tres años, con prueba previa de acceso al «centro superior de formación de profesorado» de su elección, desvinculados de la universidad, donde los dos últimos años serían remunerados como «docentes en prácticas» dependientes de «centros docentes acreditados», con una relación indirecta con la universidad. En pocas palabras, este documento sigue punto por punto, con leves modificaciones, el texto de Nasarre y López Rupérez.

La denominación más reciente la acuñan Valle y Manso (2017), con la expresión «Docente Interno Residente» (DIR). Para estos autores, un programa de DIR tendría que tener las siguientes características (pp. 77 y 78): a) afectar a todo tipo de docentes con independencia de la titularidad del centro en la que vayan a desempeñar su labor; b) una duración aproximada de entre uno y dos años; c) una remuneración adecuada al prestigio social que requiere la docencia; d) una selección adecuada de los centros de acogida; e) una selección adecuada de los tutores o mentores que acompañan al novel; f) el establecimiento de un sistema de incentivos a centros y tutores; y g) este programa debe ser un requisito para la habilitación como docente y parte esencial del proceso de selección de candidatos a la función pública.

Por su parte, la Conferencia de Decanos/as de Educación, en su asamblea general de noviembre de 2017, aprobó un documento de bases acerca de la formación y el acceso a la formación docente (Conferencia de Decanos/as, 2017). Entre otras consideraciones, el documento propone una revisión de contenido y orientación de la formación actual de grado y máster, y dibuja un sistema de acceso a la profesión docente, que denomina APD, común para educación infantil, primaria y secundaria, etiquetado de inducción, con las siguientes características: vinculado a las plazas docentes que requiera el sistema; dos años de duración; contratación similar al

MIR sanitario; realización en centros educativos seleccionados; vinculación con la universidad mediante tutores especializados; modelo formativo dual, y evaluación continuada y final que conduce a una acreditación exigible en centros públicos y privados.

Finalmente, relatamos la propuesta surgida del Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros de Cataluña, una iniciativa conjunta de la administración educativa y las universidades catalanas públicas y privadas (MIF, 2017). Después de un diagnóstico a las necesidades globales del sistema educativo, a los cambios que está experimentando y al rol del docente, el documento elabora una propuesta de cambio en la estructura formativa que se resume en los puntos siguientes: unificación de la formación para maestros y profesores; habilitación final con 300 créditos; estructura de tres años de formación básica en cualquier grado universitario, más un año de formación especializada y un año final de prácticas intensivas residentes en centros educativos de referencia. El texto no especifica la vinculación con el acceso a la función docente, como tampoco el carácter remunerado o selectivo del último año residente.

Los textos analizados permiten encontrar puntos de contacto y diferencias importantes, aunque predomina la falta de concreción y, cuando se da, se puede percibir un exceso de confianza en factores externos al sistema, como la inconcreción financiera que no queda explicada, por ejemplo, en los casos donde se propone una formación remunerada. Los puntos de coincidencia son importantes: titulación académica mínima de máster para acceder a la docencia; unificación de la titulación exigible para maestros y profesores, y período de inducción de dos años en centros educativos seleccionados. No hay acuerdo, o no queda explicitado, qué organismo debería tutelar el período de formación posterior a la titulación mínima, si la universidad o bien la administración educativa, como tampoco se da una plena coincidencia en la necesidad de pruebas finales posteriores a la inducción, y su carácter centralizado o no. Finalmente, no quedan explicitados los perfiles necesarios para tutorizar a los profesores en prácticas, en particular no se menciona la necesidad de una experiencia anterior en escuelas o institutos, como tampoco se indican características para especialidades y funciones particulares del docente.

En suma, resulta interesante destacar el interés que ha despertado la cuestión de la iniciación profesional docente, situándose como uno de los puntos centrales de calidad del sistema educativo. Como refrenda mucha literatura internacional, los primeros años en la carrera profesional pueden resultar trascendentales para el desarrollo posterior. De todas maneras, sin rebajar su importancia, no hay que olvidar que este tema está en relación directa con otros factores que inciden de manera notable en el sistema, como la condición de funcionario, la gobernanza de las

universidades, la estabilidad de plantillas en los centros educativos, y la confianza general de la sociedad en su sistema educativo.

2. Líneas de debate

A tenor de lo desarrollado en las páginas anteriores, este capítulo se cierra con un conjunto de reflexiones e interrogantes que deberán servir para alimentar el debate sobre el modelo de iniciación del desarrollo profesional docente en España. Se plantea a partir de tres consideraciones:

- Una primera línea de debate se sitúa en aspectos relacionados con el despliegue administrativo, dentro del marco de descentralización educativa y del papel del estado en las políticas educativas y de la autonomía de gestión de los centros educativos, lo que incide en la posibilidad de promover innovaciones particulares en materia de iniciación profesional docente.
- Una segunda línea discute en qué grado los planteamientos pedagógicos que sostienen el paradigma educativo emergente, impulsando currículos basados en competencias y métodos didácticos globalizadores, pueden llegar a estar contemplados en el desarrollo de un modelo idóneo de iniciación profesional docente.
- Finalmente, una tercera línea de debate propone reflexionar acerca de los cambios sustanciales que deberá acometer el modelo actual para adecuarse a los aportes teóricos en este terreno y poder alinearse con las tendencias internacionales dominantes que ponen el énfasis de manera notable en un acompañamiento integral del profesorado novel.

2.1 Una descentralización secuestrada

La cesión de competencias desde la Administración central a las comunidades autónomas se conoce, en la literatura académica, como «regionalización» (García Garrido, 2005), «policentrismo» (Viñao, 1994) o «recentralización» (Darder y Gairín, 2005). Cualquiera de estos términos hace referencia a la «tendencia generalizada de los gobiernos de las CCAA a reproducir en su ámbito territorial los anteriores modelos centralizados de la Administración del Estado, dando escasa participación a las demás comunidades territoriales que forman parte de la región – provincia y municipio» (Blanch, 2011, p. 13). El porqué de esta regionalización, Pedró (2009) lo razona de la siguiente forma:

Las Comunidades Autónomas, cuyas competencias en materia de enseñanza apenas tiene treinta años de antigüedad, han tendido a afianzar su esfera de poder frente al Estado central y su legitimidad frente a la ciudadanía, a solventar déficits históricos de envergadura, a enfrentar nuevos retos y, en algunos casos, a utilizar el

sistema escolar como palanca de reconstrucción identitaria y de recuperación lingüística en aras de la normalización de la situación de las lenguas y culturas minoritarias. Así las cosas, hubiera sido realmente sorprendente que, nada más recibir las competencias en materia de enseñanza, las CCAA hubieran transferido a su vez de forma significativa a los municipios (p. 354).

Además, tanto Viñao (1994) como Pedró (2009) sostienen que está clara la intencionalidad de detener el proceso de descentralización en las CCAA porque la legislación permite ir mucho más allá posibilitando la transferencia de competencias tanto propias como transferidas o delegadas por el Estado a las diputaciones provinciales o a los municipios. Hay quienes todavía llegan más allá y consideran que el proceso de transferencias debería llegar hasta los centros educativos (Bas, 2005; Pedró, 2009), fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque «es aquí donde las declaraciones programáticas e incluso las legales chocan más con la realidad» (Viñao, 1994, p. 20), y en segundo lugar, porque según Pedró las evidencias internacionales «sugieren que con otro modelo de gobierno en el que participaran los municipios en un contexto de mayor autonomía de los centros escolares los resultados mejorarían» (Pedró, 2009, p. 383). Por lo tanto, se podría argumentar que la descentralización educativa ha sido secuestrada en el nivel autonómico.

A pesar de todo lo anterior, Álvarez-López advierte de que la descentralización es «un proceso dinámico, coyuntural y eminentemente político, que, además, no aporta necesariamente la solución a los problemas» (Álvarez-López, 2017, p. 68). Aun no siendo el remedio a todos los males del sistema, se torna en una estrategia fundamental para «dotar de mayor autonomía a los centros educativos y acercar la gestión a los ciudadanos. Siempre y cuando se disponga de un gobierno central fuerte, una población activa en términos democráticos e instituciones capaces de asumir tales responsabilidades». Esto refuerza la convicción de que la descentralización educativa ha sido secuestrada en el nivel autonómico.

En el tema que nos ocupa, la política de personal supone uno de los argumentos principales en el desarrollo de la autonomía de los centros educativos. En esta línea, Sancho Gargallo defiende que tanto la «resolución como la práctica habitual de la toma de decisiones» en materia de gestión de personal por parte de los centros educativos es muy escasa en todas las comunidades autónomas, salvo el caso de Cataluña, que presenta una normativa más avanzada que el resto, según este autor (Sancho Gargallo, 2014, p. 76). En esta comunidad autónoma, se delega parcialmente a los directores de centros públicos la tarea de proponer el nombramiento de personal interino, dentro de los márgenes establecidos por la normativa general de acceso a la función pública docente, aunque la fijación de la plantilla queda reservada a la Administración educativa a propuesta de la dirección del cen-

tro. Aunque algo más avanzada, no deja de ser una autonomía de gestión de recursos humanos ciertamente acotada, «muy general y limitada a lo que establece la normativa vigente». Sin embargo, es interesante que el centro, en base a su proyecto educativo, establezca una propuesta de perfiles docentes a partir de los cuales la dirección podrá seleccionar los candidatos idóneos dentro del margen que proponga la Administración educativa. Andalucía también ofrece un cierto grado de intervención del director del centro educativo para proponer los miembros del equipo directivo, una decisión que corresponde a la Administración educativa.

Así pues, la descentralización educativa ha propiciado una acumulación de responsabilidades administrativas en el nivel autonómico que no ha tenido su continuidad en los niveles siguientes, ni trasladando competencias a los entes municipales ni reconociendo una autonomía plena a los centros educativos. En un tema de honda transcendencia para los proyectos pedagógicos, como es la determinación de las plantillas docentes y profesionales que los llevarán a cabo, se detecta un pobre desarrollo de autonomía por parte de los centros educativos. La excesiva burocratización no revierte en mayor margen de decisión por parte de los centros educativos sino en un incremento de tareas administrativas de control y supervisión de tareas delegadas. La inestabilidad de las plantillas docentes viene a incrementar la incertidumbre y la dificultad para acometer proyectos de innovación a medio o largo plazo mínimamente consensuados con la comunidad educativa.

A tenor de lo estudiado, parece comprobado que el desarrollo autonómico no ha servido para contextualizar la administración del sistema a cada realidad educativa, propiciada por un marco legal laboral rígido. Esta consideración disiente de una previsible desigualdad interterritorial que se podría generar en un marco competencial supuestamente abierto. La homogeneización detectada se debe sobre todo a cuestiones exógenas al sistema educativo, aunque también se perciben factores internos de cada territorio que la legislación autonómica no ha tenido en cuenta en el ámbito que nos ocupa.

Por ejemplo, cuando se analizan los datos económicos presentados en el primer capítulo de esta sección se detecta una discrepancia importante entre territorios. Según recogen los datos sobre el gasto público en educación, se puede examinar el impacto de las medidas fiscales en la política educativa en el período más agudo de la crisis económica, un impacto que se ha traducido en aumento de ratios, postergación de las bajas temporales de profesorado y aumento de la dedicación lectiva en términos absolutos para el profesorado de todas las etapas. El elevado porcentaje del capítulo dedicado a personal (65%) en los presupuestos públicos de educación ha originado una intervención decidida de ajuste que ha afectado nominalmente a los salarios de docentes y ha eliminado prácticamente la presencia de profesionales de apoyo en los centros educativos (Calero y Choi,

2012). Además, como hemos podido comprobar, el gasto público en formación permanente de profesorado se ha visto reducido a más de la mitad entre 2005 y 2014. En este contexto, las restricciones en la contratación de personal público han agudizado una situación que se venía previendo extremadamente complicada en lo que respecta a las condiciones de trabajo de los docentes. Así, medidas como la establecida en la LOE sobre la tutorización de noveles han tenido un desarrollo liviano debido a la falta de incentivos reales para esos posibles tutores, como hemos comprobado en esta investigación.

En resumidas cuentas, la diversidad de contextos sociales y realidades educativas entre comunidades autónomas se refleja claramente en fuertes desequilibrios en el gasto público, en ratios de alumnos por unidad escolar y en presencia de centros privados, pero no afecta en absoluto al despliegue normativo en lo que respecta a las políticas de iniciación profesional docente, que se rigen por un modelo uniforme. Sería fundamental propiciar un acercamiento a las aulas y las escuelas también en este terreno y flexibilizar al máximo la normativa laboral y de la función pública para conseguir un modelo más acorde con la situación real de cada comunidad educativa.

2.2 Pedagogías emergentes y silencio administrativo

En segundo lugar, el sistema educativo está asistiendo a la emergencia de iniciativas que anuncian un paradigma distinto en términos pedagógicos, tanto en lo que atañe a la implantación y desarrollo de las competencias clave en la educación básica como de métodos didácticos globalizadores más acordes con este enfoque, como son el trabajo por proyectos, el aprendizaje por tareas, etc.

El profesorado es, al mismo tiempo, autor y actor de la misma representación. En su función de responsable de diseñar espacios propicios para el aprendizaje, se encarga de poner en práctica ese diseño, evaluarlo y establecer propuestas de mejora. La innovación, cuando surge, es el resultado de un proceso de indagación y selección de soluciones adecuadas, después de un balance adecuado de la situación para encuadrar correctamente el problema que tiene delante. En otras palabras, el profesorado está prácticamente solo en esta ingente tarea y, en el mejor de los casos, trabajando junto con un equipo docente y ayudado por profesionales externos a la escuela con pocos o nulos incentivos. Con honrosas excepciones, las Administraciones educativas suelen estar ausentes de estos procesos de cambio. Los equipos docentes que han optado decididamente por incorporar el enfoque competencial y globalizador adquieren la condición de referente ineludible para el docente novel, que podrá gozar en la práctica de aquello que la formación inicial le transmitió, si ese fue el caso.

Efectivamente, son cada vez más las experiencias de acercamiento a un enfoque competencial también en la formación inicial que se desarrollan en la universidad, tanto en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria como en el máster de formación para profesorado de secundaria. Al respecto, como relata Fernández (2016), la armonización en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior implicó un esfuerzo notable por parte de las facultades de Educación especialmente en cuanto a una «reflexión y trabajo coordinado del profesorado que permitió un diseño adecuado para formar a los docentes en el aprender a aprender y prepararlos para la formación y actualización permanente» (2016, p. 82), con un papel destacado del enfoque basado en competencias, además de las tecnologías, la evaluación continua, el modelo de prácticas, etc. Todo ello, como indica la profesora Fernández, a pesar de las limitaciones materiales y presupuestarias en las que vive actualmente la universidad española, en un contexto de precarización de las condiciones laborales del profesorado universitario que debe formar a los futuros docentes, capeando su tarea con unas ratios absolutamente desorbitadas que no ayudan a introducir innovaciones metodológicas en el aula o llevar a cabo procesos de tutoría adecuados con los estudiantes futuros docentes. Con todo, el balance resulta positivo por cuanto ese futuro docente percibe cómo la formación inicial le abre nuevas perspectivas pedagógicas. Lo mismo sucede en la formación permanente del profesorado, como se sigue de programas innovadores introducidos en algunas comunidades autónomas, como es el caso del proyecto Atlántida (Luengo, Moya y Ruiz, 2016). La formación permanente facilita que el profesorado en ejercicio vaya introduciéndose en el enfoque competencial y globalizador, lo que permitirá a medio plazo situarse más en sintonía con los planteamientos que se llevan a cabo, aunque quizás todavía no de manera mayoritaria, en la formación inicial. Así, tanto la formación permanente, remasterizando al profesorado en ejercicio, como la formación inicial, transmitiendo esas nuevas metodologías, preparan un terreno propicio para que el profesorado novel pueda introducirse en la profesión con un enfoque más acorde con el cambio de paradigma que venimos observando.

Es el momento de señalar que las universidades tienen aquí una misión fundamental si quieren seguir liderando procesos de innovación y mejora educativa. Además de su función acreditativa, marcada por ley, la genuina función investigadora de la universidad debería garantizar una preocupación constante por una formación siempre basada en los últimos avances científicos y académicos (Prats, 2016). Así, los aportes recibidos en la etapa inicial de formación por parte del docente novel se ven contrastados rápidamente por una realidad que puede confirmar sus buenas expectativas o más bien todo lo contrario y hundirlas de manera definitiva. El panorama inicialmente positivo se presenta complicado para el profesor novel que es introducido en un sistema sin los mecanismos legales adecuados

ni los recursos materiales necesarios para recibir un acompañamiento adecuado, derrumbando en poco tiempo su expectativa previa.

Ante esta situación, cabe preguntarse por la situación de la iniciación profesional de los docentes en los centros educativos de titularidad privada, que se escapan a la normativa común, y también cabría indagar acerca de las repercusiones sobre la aparición de actores emergentes no universitarios y ajenos a la Administración educativa que inciden en el proceso final de formación y de acceso a la profesión. En lo que respecta al sector privado, los datos presentados en el primer capítulo de esta sección han mostrado las grandes diferencias entre comunidades autónomas en cuanto a su presencia en términos de efectivos escolares. Entre el 25% de Andalucía y el 49% del País Vasco de alumnos en escuelas privadas, parece indiscutible que el margen de maniobra en uno y otro caso es bien distinto por parte de las administraciones públicas. Además, el gasto por alumno, mucho más elevado en el País Vasco que en el resto, indica que en esta comunidad autónoma son mucho más elevados también los recursos que se derivan a escuelas privadas financiadas con fondos públicos, lo que sugiere que se deberían articular políticas públicas de control democrático de estos fondos, también en lo que respecta a la iniciación profesional de docentes.

Esta afirmación está directamente relacionada con la segunda observación anterior, acerca de la aparición de operadores privados en el ámbito de la formación y la iniciación profesional. En este sentido, Saura ha puesto de relieve las conexiones entre corporaciones privadas que están alcanzando un elevado nivel de penetración en el sistema educativo, bajo un sistema de capital red que «favorece los beneficios sociales y empresariales entre los nexos» de sus promotores, refiriéndose a la Fundación Empieza por Educar y sus lazos con socios privados y también públicos (Saura, 2016, p. 261).

En ambos casos, cabe preguntarse si la aparición de operadores privados en el ámbito de la formación pueda deberse, en gran medida, a la dejadez de la Administración y, también de manera destacada, a la parálisis que suele caracterizar a las instituciones universitarias. De todas maneras, debemos recordar una vez más los peligros derivados de la desconexión existente entre los sistemas de formación y los sistemas de acceso a la profesión (Prats y Marín, 2017), como relataba el informe de Caena para la Comisión Europea (Caena, 2014).

En definitiva, los movimientos de innovación que se perciben en el sistema educativo, orientados todos ellos a la mejora de la calidad, empujados la mayoría por una gran dosis de ilusión y «renuentes a aceptar diagnósticos de inacción» e inmovilismo por parte de la escuela (Prats et al., 2016), pueden tropezar con un difícil obstáculo si no se revisa el sistema de acceso a la profesión docente incorporando las últimas aportaciones pedagógicas que la sociedad exige.

2.3 *Ajustando el modelo a las tendencias dominantes*

La ‘cuestión docente’, como recuerdan Valle y Manso, «se compone de innumerables factores, conectados tan estrechamente entre sí que aparecen casi como indivisibles, y, por ello, atenderlos requiere planteamientos integradores y holísticos.» (2016, p. 148). Entre estos factores, la conexión entre la formación inicial y el proceso de iniciación debe ser estrecha. En otras palabras, el análisis del modelo de iniciación profesional docente no puede desligarse del conjunto global de políticas públicas y decisiones privadas sobre el profesorado y la escuela, y también todo el aparato de disposiciones externas al sistema educativo que puedan intervenir de manera directa o indirecta, como el régimen laboral o las políticas fiscales, e incluso aquellas algo más alejadas aparentemente, como las políticas sanitarias, demográficas o de apoyo a la familia. Como indican estos autores, «la totalidad de la sociedad debe implicarse en esa cuestión» (2016, p. 148), lo que significa que también la atracción de talento de alto valor añadido a la docencia debiera ser una prioridad de los poderes públicos y una tarea compartida con el tejido social. Para ello, el aumento del prestigio social de la educación y, en particular, de la tarea docente, se erige como la principal misión de las sociedades actuales, y no sólo porque lo indican los organismos internacionales sino porque la supervivencia misma del sistema democrático depende de ello (Nussbaum, 2010).

La iniciación profesional del docente se configura como un momento del desarrollo profesional de honda trascendencia. En un breve, pero sucinto, estudio acerca del éxito de programas de residencia docente en Estados Unidos, Guha, Hyler y Darling-Hammond (2016) concluyen que el reconocimiento de la complejidad que supone la tarea docente es detectado pronto por parte de un profesor novel, ya en los primeros meses de su incorporación a la profesión. Para ello, los programas de residencia muestran la necesidad de poseer un riguroso y variado nivel de competencias docentes para abordar la diversidad de situaciones que entraña la profesión. Asimismo, en condiciones óptimas de realización, algo que no siempre sucede, estos programas de residencia significan un fortalecimiento para la identidad profesional de los docentes expertos, que asumen la función de tutores y responsables del «crecimiento y desarrollo de nuevos docentes».

Como se ha recogido en los resultados de esta investigación, el modelo español de iniciación profesional docente se limita a un acceso controlado a la profesión, precario en la forma e insuficiente en el fondo. El acceso controlado permite igualar a la baja en calidad puesto que no incorpora mecanismos de incentivación para los tutores, que no ven recompensada su tarea y delegan la misma a profesionales con menos entusiasmo y seguramente con poca formación al respecto. Parece indiscutible que el acompañamiento en los primeros pasos en la profesión debería

ir a cargo de docentes experimentados y preparados: conocedores de los entresijos de la escuela y de la tarea docente, por sus años de experiencia, pero también competentes como guías y facilitadores, con las destrezas y actitudes que ello supone. No es este el escenario actual en el panorama educativo español, donde los tutores seleccionados lo son a pesar de su formación y experiencia al respecto.

La calidad de la iniciación profesional también está relacionada con el tipo de escuelas seleccionadas para llevar a cabo esta fase primordial en el acceso a la profesión. En el modelo español, se detecta una absoluta indiferencia hacia esta consideración, de manera tal que el docente novel es enviado allí donde se necesita un profesional que, en el mejor de los casos, se ajusta a su perfil, un perfil que se mide únicamente por su titulación de origen y por algunos méritos académicos y profesionales añadidos. Es decir, en el modelo actual es el docente novel quien debe adaptarse a las necesidades del centro educativo. Por supuesto, el docente deberá desempeñar su tarea en un sinnúmero de situaciones imprevisibles, pero debería calcularse cuál es el momento idóneo de su carrera profesional que le permita ejercer de manera autónoma y responsable su tarea con plenitud de competencia. Parece evidente que ese momento no es, precisamente, el de su incorporación primera a la función docente.

Por lo tanto, la selección de centros donde se llevarán a cabo los primeros pasos en la profesión es un factor determinante en la iniciación profesional docente. La posibilidad de moverse en distintos ambientes dentro de un mismo centro docente, implicándose debidamente tanto en equipos docentes como en reuniones con familias o tutorías con alumnos e incluso en reuniones con otros profesionales y especialistas que ejercen en la escuela, debería ser un criterio de calidad en la selección de centros dispuestos a acoger profesorado novel. Por supuesto, esa disponibilidad debe ir acompañada del reconocimiento debido, un reconocimiento que tanto puede ser de carácter económico como de reducción de ratios de alumnos, flexibilidad en horarios, etc.

En último término, y quizás como elemento central de todo este proceso, es necesario referirse a los procedimientos y al contenido de la evaluación al que deberá someterse el profesorado novel. Se debería recuperar, en este caso quizás más, la noción de evaluación formativa, además de continua, que permite proporcionar herramientas y orientaciones de mejora para el docente novel. En el modelo actual, la evaluación se limita a juzgar una serie de destrezas profesionales comprobables en el desempeño docente, una evaluación que no tiene un impacto relevante en su desarrollo profesional. Es indudable que el docente novel agradecerá una evaluación que le indique tanto sus puntos fuertes como los débiles, que le provea de pautas precisas para su mejora y que además le indique los recursos necesarios para solventar esos déficits.

En resumen, uno de los retos más difíciles que tienen planteados los sistemas educativos actuales es el de conseguir docentes comprometidos con su tarea, lo que antes venía a denominarse maestros con vocación, un compromiso que se concreta con los niños y jóvenes que tienen delante y un compromiso decidido con el saber. En palabras de Masschelein y Simons, «el maestro que ama su materia y a la nueva generación supone que todos los estudiantes son iguales; no iguales en el sentido de tener habilidades intelectuales iguales, sino iguales en el sentido de que cree que todos pueden entender lo que pone sobre la mesa.» (2011, p. 35). Ese doble vínculo se manifiesta en el docente experto y virtuoso, que deberá servir de guía y modelo al maestro novel durante ese proceso de iniciación sistemática a la profesión docente.

Sin duda, el «docente importa» y es necesario que la definición del modelo de iniciación profesional empiece a ajustarse a las tendencias dominantes a escala internacional que proponen un sistema escalado de acompañamiento enmarcado en una definición más o menos precisa del desarrollo profesional futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez – López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 7, 52-73.
- Bas, J. M. (2005). La descentralización territorial de la educación. En J. Gairín (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 135 – 176). Madrid: CISSPRAXIS.
- Blanch, J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Cataluña. *Italian Journal of Sociology of Education*, 2, 11 – 30.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Bruselas, Comisión Europea. ET2020 Working Group on Schools Policy.
- Calero, J.; Choi, A. (2012). Educación y políticas educativas en el estado de las autonomías. *Informe comunidades autónomas 2012*. Foro de las Autonomías; Fundación Giménez Abad. Disponible en https://www.foroautonomias.es/wp-content/uploads/2012/04/Calero_Foro2013.pdf (consulta: 6 marzo 2018).
- Conferencia Dd Decanos/ As (2017). *Documento de la Conferencia Nacional de Decanos/as y Directores/as de Educación sobre la Formación y el Acceso a la Profesión Docente*. Disponible en www.conferenciadecanoseducacion.es (consulta: 6 marzo 2018).
- Darder, P.; Gairín, J. (2005). Prólogo. En J. Gairín (coord.), *La descentralización. ¿Una solución o un problema?* (pp. 5 – 10). Madrid: CISSPRAXIS.
- Fernández, M.J. (2016). Cómo estamos formando para la adquisición del perfil competencial del profesorado: Universidad Complutense de Madrid. En Ja-

- vier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.* (pp. 73-84). Madrid, Narcea.
- García Garrido, J. L. (2005). Centralización y descentralización en los sistemas educativos. En Gairín, J. (coord.), *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?* (pp. 29 – 84). Madrid: CISSPRAXIS.
- Guha, R., Hyler, M.E., Y Darling-Hammond, L. (2016). *The teacher residency. An innovative model for preparing teachers.* Palo Alto, USA, Learning Policy Institute.
- López Rupérez, F. (2015). “MIR Educativo” y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista Española de Pedagogía* (261), 283-299.
- Luengo, F.; Moya, J., y Ruiz, M.A. (2016). El perfil competencial del docente de hoy. En Javier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La 'cuestión docente' a debate. Nuevas perspectivas.* (pp. 61-72). Madrid, Narcea.
- Marina, J.A.; Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar.* Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/669976> (consulta: 8 de marzo de 2018).
- Masschelein, J., Y Simons, M. (2011). El odio a la escuela pública. La escuela como marca de la democracia. En Maarte Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa (Eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia.* (pp. 305 – 340) Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.
- MIF (2017) *La mejora de la formación inicial de docentes. Reflexiones y propuestas.* Barcelona, Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros. Disponible en <http://mif.cat/wp-content/uploads/2018/01/DocModelFormatiuES.pdf> (consulta: 6 marzo 2018).
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Buenos Aires, Kartz.
- Nasarre, E. y López Rupérez, F. (2011). Una propuesta sobre el «MIR educativo». *Cátedra Nova* (31), 119-122.
- Pedro, F. (2009). La descentralización educativa en España: una evaluación empírica. En V. Navarro. *La situación social en España. III.* (pp. 353 – 386). Madrid: Fundación Francisco Largo Caballero.
- Prats, E. (2016). La formación docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón*, 68 (2), 19-33. Disponible en <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Prats, E. y Marín, A. (2017). La formación inicial de docentes: enfoques contrapuestos. En Hector Monarca y Bianca Thoilliez (coord.) *La profesionalización docente: debates y propuestas.* (pp. 17-30). Madrid, Síntesis.
- Prats, E. (coord.), Nuñez, L.; Villamor, P.; Longueira, S. (2016) *Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado.*

- En Isabel Carrillo Flores (Coord.) *Democracia y educación en la formación docente*. (pp. 21-48). Vic, Servei de Publicacions de la Universitat de Vic.
- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global *Teach For All* en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9 (2), 248-264.
- Sancho Gargallo, M.A. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366: 64-86. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-276.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2016). Lineamientos sobre la ‘cuestión docente’ desde los organismos internacionales. En Javier M. Valle y Jesús Manso (Eds.) *La ‘cuestión docente’ a debate. Nuevas perspectivas*. (pp. 135-148). Madrid, Narcea.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid, Sial Pigmalión.
- Viñao, A. (1994). Sistemas educativos y espacios de poder: teorías, prácticas y usos de la descentralización en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4. Recuperado de: <http://rieoei.org/oeivirt/rie04a02.htm>